



Educação e formação docente: contextos e possibilidades de transformação social a partir da práxis pedagógica

Education and teacher training: contexts and possibilities of social transformation from the pedagogical praxis

Educación y formación docente: contextos y posibilidades de transformación social a partir de la práctica pedagógica

**Evandro Consaltér¹
Clarice Julieta Bisol²
Isadora Cardoso Lopez³**

“A educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas e essas podem transformar o mundo!”
(Paulo Freire)

Resumo

O presente texto desenvolve, a partir de um estudo bibliográfico de cunho analítico, uma reflexão crítica sobre o contexto atual da profissão docente no país, bem como sobre as novas demandas sociais que recaem sobre a profissão. Primeiramente, abordamos a necessidade de uma compreensão crítica da realidade em que os sujeitos do processo educativo estão inseridos. Em seguida, consideramos que a prática educativa só será capaz de transformar uma realidade social a partir da consolidação de uma formação contínua, alicerçada em sólidos pilares teóricos e epistemológicos. Dessa forma, destacamos também a necessidade da construção de uma nova identidade profissional dos professores. Por fim, nos detemos à consolidação da práxis pedagógica através de possibilidades de formação docente. Acreditamos que, com a efetivação de uma educação verdadeiramente transformadora, será possível vislumbrar novos horizontes para a atividade docente e não correr o risco de que professores tornem-se meros vigias da permanência formal dos alunos nas salas de aula.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade docente. Práxis pedagógica.

Abstract

The present text develops from an analytical bibliographical study a critical reflection on the current context of the teaching profession in the country, as well as on the new social demands that fall on the profession. First, we address the need for a critical understanding of the reality in which the subjects of the educational process are inserted. Next, we consider that the educational practice will only be able to transform a social reality from the consolidation of a continuous formation, based on solid theoretical and epistemological pillars. In this way, we also highlight the need to build a new professional identity for teachers. Finally, we focus on the consolidation of the pedagogical praxis through possibilities of teacher training. We believe that with the implementation of a truly transformative education it will be possible to glimpse new horizons to the teaching activity and not run the risk of teachers becoming mere watchmen of the students' formal stay in classrooms.

Keywords: Teacher training. Teaching identity. Pedagogical praxis.

¹ Doutorando em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais (UPF). Especialista em Estratégias de Aprendizagem (FABE) e Graduado em Letras (UPF). Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária, Políticas Educacionais e Expansão da Educação Superior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. Contato: evandroconsalter@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Associação Basiliense de Educação - FABE Marau/RS

³ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Associação Basiliense de Educação - FABE Marau/RS

Resumen

El presente texto desarrolla a partir de un estudio bibliográfico de cuño analítico una reflexión crítica sobre el contexto actual de la profesión docente en el país, así como sobre las nuevas demandas sociales que recaen sobre la profesión. En primer lugar, abordamos la necesidad de una comprensión crítica de la realidad en que los sujetos del proceso educativo están insertados. A continuación, consideramos que la práctica educativa sólo será capaz de transformar una realidad social a partir de la consolidación de una formación continua, basada en sólidos pilares teóricos y epistemológicos. De esta forma, destacamos también la necesidad de la construcción de una nueva identidad profesional de los profesores. Por último, nos detenemos a la consolidación de la praxis pedagógica a través de posibilidades de formación docente. Creemos que con la efectividad de una educación verdaderamente transformadora será posible vislumbrar nuevos horizontes a la actividad docente y no correr el riesgo de profesores se convierten en meros vigilantes de la permanencia formal de los alumnos en las aulas.

Palabras clave: Formación docente. Identidad docente. Prácticas pedagógicas.

1. Palavras iniciais

Ao discutirmos a tradicional retórica da educação como forma de intervenção no mundo, colocamo-nos diante de alguns velhos dilemas vivenciados pela escola e também de novos paradigmas sociais que o mundo moderno lhe impôs. Há muitas décadas, faz-se latente a pergunta: “qual é, realmente, o papel da escola?”. De acordo com Enguita (2004), e também observado em Esteve (2004), há quem diga que é ser transformadora da realidade social. Porém há também efervescentes defesas de que seu papel seja o de reprodutora de uma determinada realidade social a que se vinculam os sujeitos do processo educativo.

Para tentarmos desvendar essa dualidade, recorremos aos estudos do espanhol Mariano Fernández Enguita, que nos permitem uma melhor compreensão dessa realidade. Para Enguita (2004), até certo ponto, essa preocupação é trivial, pois, por um lado, nenhuma sociedade poderia subsistir sem formar seus membros em certos valores e habilidades. Dessa forma, compreende que toda educação é reprodutora. Por outro lado, ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o que chegou a ser com ela, por exemplo, oportunizando a alfabetização de milhões de pessoas em todo o mundo. Portanto, toda educação também é transformadora.

No entanto, para além desse questionamento inicial, também é preciso compreender o processo pelo qual a humanidade passa para uma melhor compreensão da função que a escola exerce sobre a sociedade. Segundo Enguita (2004), foi-se o tempo em que os fins individuais e coletivos da educação e da profissão docente estavam claros e bem definidos. Para o pesquisador, a humanidade passa por uma mudança *intrageneracional*, ou seja, grandes transformações são perceptíveis dentro de uma mesma geração e exatamente envolvendo os aspectos fundamentais da existência humana, como a economia, a cultura, a família, a política e, é claro, a educação.

Essas transformações acabam por inferir, inevitavelmente, seus reflexos sobre o sistema educacional. Dessa forma, rompe-se a velha sequência na qual, a um período inicial de educação e aprendizagem, seguia-se um período de vida ativa baseado na plena competência do trabalhador, do cidadão, do consumidor. Assim, o grande avanço tecnológico vivido pela humanidade, dinâmico e cambiante, passou a exigir dos cidadãos novas etapas de aprendizagem, ora alteradas, ora simultâneas ao trabalho, não apenas em determinado período, mas sim ao longo de toda a vida.

Diante dessa contextualização inicial, propomos, por meio de nosso trabalho, uma compreensão de educação como forma de intervenção no mundo a partir de uma ressignificação do papel da escola e do professor. Primeiramente, abordaremos a necessidade de tecermos uma compreensão crítica da realidade em que os sujeitos do processo educativo estão inseridos. Em seguida, consideramos que só é possível transformar uma realidade social a partir da consolidação de uma formação contínua, e não em eventos isolados e, por vezes, deslocados do contexto socioeducativo em que se encontram alunos e professores. Além disso, apontamos a necessidade de construção de uma nova identidade profissional dos professores. Por fim, deteremo-nos na consolidação da práxis pedagógica através de possibilidades de formação docente. Portanto, o eixo propulsor desta investigação orienta-se no tripé compreender, (re)formar e agir para transformar.

2. Compreender para transformar: uma contextualização sócio-histórica

Com o advento tecnológico da segunda metade do século XX e com a popularização do acesso à informação na primeira década do século XXI, a humanidade começa a passar por novas e grandes transformações. Dessa forma, deparamo-nos com a necessidade de transformações no nosso sistema educacional. Para Pozo (2002), cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem. Portanto, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto

das demandas sociais que as geram. Dessa forma, além de se aprenderem coisas diferentes em diferentes culturas e também em diferentes gerações, as formas ou processos de aprendizagem também variam.

Assim, entende-se que a formação continuada ou permanente torna-se o caminho a ser percorrido para que se possa adequar nossas escolas às demandas desse novo tempo. Conforme destaca Fávero (2009), essas transformações sociais não foram acompanhadas pelas necessárias mudanças no processo de formação profissional dos educadores, provocando uma crise da instituição escolar.

Nesse sentido, impera a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores. Um modelo formativo centrado na fragmentação dos conteúdos, em sua essência positivista, mostra-se inadequado frente às novas demandas socioeducacionais. A partir dessa perspectiva, se analisarmos, por exemplo, a contribuição que as ciências humanas oferecem ao estudo da condição humana, veremos o quanto frágil é essa contribuição justamente por serem desligadas umas das outras, fragmentadas e compartimentadas. Assim, para Morin (2010), tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anularia a noção de homem justamente por não permitir sua compreensão enquanto sujeito inserido em um contexto social, político e econômico, por exemplo.

Na *sociedade do conhecimento*, denominação que Esteve (2004) atribui à atual fase que a humanidade vive, o trabalho do professor deve transcender os limites das áreas específicas do conhecimento. As disciplinas tradicionais, com suas estruturas rígidas, fragmentadas e desconectadas, já não conseguem atender às demandas dessa nova sociedade.

Além disso, o grande avanço tecnológico presenciado na última década tem proporcionado o acesso à informação a uma imensa parcela da população que antes se restringia a buscar o saber unicamente dentro das salas de aula. Os meios eletrônicos, por exemplo, possibilitam o acesso à informação de maneira muito mais rápida e atraente que a oferecida pelas escolas. Conforme Enguita (2004), a escola está mal equipada para competir nesse terreno. Para o pesquisador, as rotinas mais elementares da escola são particularmente tediosas e exigentes em comparação com a divertida e confortável trivialidade da televisão, dos videogames e dos computadores.

A partir dessa contextualização, Enguita (2004) aponta para a necessidade dos educadores não vociferarem contra essas peculiaridades insistentes da globalização, mas sim buscarem a potencialização dos valores morais que são necessários para corrigi-la e orientá-la, pois só assim seria possível governá-la com a finalidade de distribuir melhor os seus benefícios e seus custos, e proteger os mais fracos das fragilidades sociais e educacionais a que são expostos.

3. (Re)Formar para transformar: o processo de construção de uma identidade profissional

Tomamos, entre outras leituras, como texto base para nossa exposição crítica acerca da necessidade contínua de (re)formação docente, o texto *“Formação de Professores: identidade e saberes da docência”*, da professora Selma Garrido Pimenta. A autora, sem delongas, aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada de professores. Segundo Pimenta (2008), as teorias de reprodução de saberes escolares, muito usadas nos anos 70 e 80, mostraram-se insuficientes para a superação das desigualdades presentes nas práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

Em se tratando de formação inicial, os currículos organizados por meio de conteúdos formais têm distanciado o docente de uma prática que possa permitir uma maior e melhor reflexão acerca do fazer docente enquanto instrumento de mediação e de transformação social. Por sua vez, no que tange aos cursos de formação continuada, tem se revelado uma preocupação focada na atualização de conteúdos, e não nos processos e seus contextos. Uma vez não colocada como ponto de partida e de chegada a formação continuada, pouco ou nada contribuirão esses cursos para articular e transformar os novos saberes em novas práticas.

Em contraponto à instrumentalização do fazer docente, Pimenta (2008) aponta para a necessidade da implantação de trabalhos interdisciplinares e coletivos nas escolas. Se existem sujeitos distintos, de culturas distintas, com idades, anseios e desejos também distintos, não podemos limitar a prática pedagógica a uma atividade homogênea, puramente técnica e instrumentalizada. Revela-se, então, a necessidade de uma contrapartida do sujeito professor a essa diversidade presente nas salas de aula. A atividade docente deve, portanto, proporcionar a esses sujeitos a possibilidade de uma construção coletiva de conhecimentos, por meio da cooperação e da mediação na diversidade da sala de aula.

Nesse sentido, Pimenta (2008) também destaca a necessidade da construção de uma identidade profissional do professor. Esta, por sua vez, se constrói a partir da significação social da profissão e da constante revisão desses significados, os quais podem ser mutáveis com a passagem do tempo ou permanecerem consagrados como práticas culturalmente significativas. Mais ainda, essa identidade profissional está diretamente ligada ao “eu” pessoal de cada

professor, isto é, sua história de vida, suas angústias, suas experiências, seus desejos e sua forma de ver o mundo fazem parte dessa construção. Assim, Pimenta destaca três saberes da docência como elementos constitutivos da identidade profissional dos professores: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Em relação aos saberes da experiência, deve-se destacar que todos os professores, em um determinado período de suas vidas, passaram pela escola como alunos e, dessa forma, guardam lembranças desses tempos em relação aos seus professores, seus colegas e a diferentes escolas. Outros já tiveram a oportunidade de estar nas salas de aula como professores em virtude de um magistério ou de um curso técnico que lhes concedeu a oportunidade de ministrarem determinados conteúdos específicos. Nesse caso, o desafio dos cursos de formação inicial é, portanto, fazer com que esses profissionais construam sua própria identidade profissional, superem o olhar sobre a docência, o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno, e passem a vislumbrar do ponto de vista de ser professor.

Por sua vez, os saberes do conhecimento destacados pela autora fazem referência ao mundo de informações a que estudantes de graduação de cursos de licenciatura são submetidos. A dúvida que paira sobre os futuros profissionais é o que e como fazer, exatamente, com esse conhecimento. Num primeiro momento, Pimenta (2008) atenta para a necessidade de se destacar a distância ente conhecimento e informação. Conforme Morin (2001), conhecimento não se reduz à informação. A informação, por sua vez, é um primeiro estágio para a construção do conhecimento.

Uma escola que se alimenta apenas na informação corre o grande risco de cair num esvaziamento existencial diante da democratização do acesso às informações inferidas pelos grandes avanços tecnológicos das últimas décadas. Uma escola, portanto, que se alimentou durante décadas da transmissão de informações cada vez mais numerosas aos alunos, diante da necessidade de integração entre as áreas do conhecimento para poder dar respostas aos desafios impostos pela modernidade, necessita repensar a identidade profissional de seus professores. Conseqüentemente, os cursos de formação de professores também devem mudar sua estrutura curricular e os fundamentos que orientam a construção da identidade profissional do futuro professor.

Dessa forma, Esteve (2004) atenta para o fato de que alguns modelos de formação de profissionais da educação insurgem o problema de criar uma identidade profissional falsa nos futuros professores. Tal distorção toma tamanha desvirtuação que alguns professores “chegam a se imaginar, profissionalmente, trabalhando como historiadores ou como químicos, por exemplo, quando, na realidade, trabalharão profissionalmente como professores de história ou de química”. Além disso, constata-se que, com o grande acesso às informações permitido pelas modernas tecnologias, esse perfil de docente, que vê o domínio do conteúdo como essência de sua profissão, sente-se acuado diante a complexidade da sociedade do conhecimento. Basta alguns anos de docência para constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu processo formativo.

Por fim, os saberes pedagógicos elencados por Pimenta (2008) revelam a necessidade de os profissionais da educação incorporarem à sua bagagem formativa não apenas conhecimentos específicos, mas também saberes pedagógicos e didáticos. Na história dos cursos de formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma isolada e distinta. Na história da educação, sobressaem-se destaques sobre os saberes científicos e saberes técnicos, porém, ao passo que a escola configura-se como uma instituição não estática, assim como mudam as características sociais, o fazer pedagógico também deve ser ponto de análise e reflexão.

O teoricamente correto em uma determinada época pode não mais assumir a mesma essência em outro período. Dessa forma, os cursos de formação inicial devem proporcionar aos seus alunos pesquisas sobre a atividade docente com o objetivo de uma melhor compreensão da realidade, para buscar a mais adequada prática pedagógica. Tal demanda revela a necessidade de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. A constituição de uma identidade profissional de professores como profissional prático e reflexivo, e não como técnico especializado, configura-se como elemento fundamental para se alcançar uma melhor qualidade profissional a partir dos cursos de formação inicial.

4. Possibilidades de transformação: a necessidade da formação contínua

Frente a esses novos desafios que se colocam à atividade docente, conforme abordado nas sessões anteriores, torna-se necessária a busca constante por formação. Nesse sentido, Esquinsani (2012) afirma que “parece haver certo consenso tanto sobre a necessidade de formar permanentemente o professor que já está atuando, quanto de que alguns episódios de formação continuada podem não corresponder às necessidades dos docentes a eles submetidos”. Torna-se, portanto, evidente a necessidade da implantação de políticas de formação permanente eficazes, como forma de compreender as facetas desse novo tempo e orientar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação. A formação permanente ou continuada é, pois, como destaca Martins Silva (2011, p.10), “algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem, modificarem. É ato de formar-se”.

Freire (2001) justifica a necessidade da formação continuada pelo fato de que a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. Para o autor, a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano e, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, Freire destaca o fato de, ao longo da história, o homem ter incorporado à sua natureza não apenas “saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”.

Péres Gomes (1995) atenta para o fato de que a maioria dos programas de formação de professores assume um modelo de racionalidade técnica ou instrumental, ou seja, a formação de professores tem vislumbrado o professor apenas como um executor de tarefas, e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa. Dessa forma, o profissional docente tem transformado sua prática em um estado de tensão entre a necessidade de inovar e a obrigação de cumprir o previsto nos manuais escolares, muitas vezes exacerbadamente conteudistas. O resultado desse tencionamento resulta no que Fávero (2009) chama de mal-estar docente.

Dessa forma, a autora aponta as políticas de formação pedagógicas como possibilidades de se superar esse estado de mal-estar da profissão docente. Nesse sentido, Fávero (2009) destaca dois caminhos a serem percorridos: a reestruturação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores e a elaboração de estratégias de ajuda aos professores em exercício por meio de programas de formação continuada.

Em relação aos cursos de formação inicial, trata-se de estudar e antecipar os possíveis conflitos que os recém-formados irão encontrar no exercício da docência. Dessa forma, se estará possibilitado ao professor a busca de alternativas para resolver ou até sanar esses problemas e evitar o mal-estar da profissão. Já em relação aos professores em exercício profissional, os cursos de formação continuada podem ser o caminho para esses profissionais reencontrarem sua identidade profissional e a essência de sua proposta pedagógica. Com isso, reencontrar não apenas a realização pessoal, mas, principalmente, aumento na qualidade da educação.

Tanto a formação inicial quanto a continuada não podem ser vistos como eventos separados, mas sim como um projeto único, em que a formação inicial é apenas o primeiro estágio a ser alcançado. Além disso, a escola deve se configurar como um espaço não apenas de execução de saberes propiciados pelos cursos de formação, mas como um espaço também de formação, de reflexão sobre a ação e de constituição de novos saberes, não apenas aos alunos, mas também aos professores.

Dessa forma, devemos considerar, entre tantos, dois aspectos fundamentais para se desenvolver na escola um espaço reflexivo e de formação. O primeiro seria a introdução de uma gestão democrática, que contemple práticas curriculares participativas, propiciando a condição necessária para se alcançar essa proposta. O segundo diz respeito ao professor assumir uma postura prático-reflexiva e despir-se do perfil de executor de tarefas.

Dessa forma, acredita-se que o exercício da docência e o ambiente de trabalho, uma vez estabelecido como espaço de ação e de reflexão na ação, acompanhado de uma gestão democrática, caracterizaria um novo paradigma social, em que o trabalho do professor passaria a ser visto como necessário e indispensável à sociedade. Assim, estaríamos alcançando um novo patamar na formação de professores e na profissão docente, possibilitando, dessa forma, a superação desse estágio de mal-estar da profissão.

5. Algumas considerações finais

Tendo em vista o papel do educador de instigar o educando a tornar-se um ser crítico, reflexivo e protagonista de uma transformação social, faz-se necessária a promoção de uma pedagogia que seja realista, que use a consciência crítica, que indague e investigue, que faça do diálogo uma frente de transformação.

A sociedade está passando por transformações, dessa forma, os métodos e os processos pedagógicos também devem ser revistos, para que se possa encontrar a forma mais adequada de se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem eficazes em suas abordagens e que contribuam para a formação social, intelectual e profissional de nossas crianças, jovens e adultos; conseqüentemente, para o desenvolvimento e transformação de nossas comunidades.

A formação continuada de professores, sem dúvida, é o caminho para a concretização dessa práxis pedagógica. Assim, os eventos formativos não podem mais continuar alimentando um modelo de ensino reducionista, característico da escola moderna, organizado em disciplinas e em conteúdos fragmentados. Esse modelo já não comporta as demandas desse novo tempo e dessa nova sociedade que emerge mundialmente.

Entendemos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem buscar novos caminhos e novos horizontes para guiar a atividade docente e não correr o risco de fazer com que os professores se tornem, como afirma Esteve (2004, p.195), “meros vigias da permanência formal dos alunos nas salas de aula”.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Ética, Cidadania e Educação Comunitária. *In*: CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 5, 2006, São Paulo. **Anais**[..]. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2006, v. 1, p. 51-54.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de Formação Docente Continuada: práticas e racionalidades. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 08, p.240-258, jul./dez. 2012.
- ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Tradução Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. *In*: CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.p. 403-419.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**, [S. l.], v. 55, n.3, 2011.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 18.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.p. 15-34.
- PÉREZ GÓMES, Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.p. 93-114.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Data de submissão: 22/04/2018

Data do aceite: 10/08/2018